

Schärer, Hans-Rudolf /
Zutavern, Michael (Hrsg.):
Das Professionelle Ethos von
Lehrerinnen und Lehrern.
Perspektiven und Anwendungen,
Münster (Waxmann) 2018, 200 S.

Der Band ist eine Ehrengabe zu M.Zutavern's Emeritierung, von ihm selber mit herausgegeben. Die Beiträge stammen von „Weggefährtinnen und Weggefährten von ausserhalb und innerhalb der PH Luzern“ (7). Sie kreisen um das Anliegen, im Lehrberuf *Professionalisierung* (Oevermann) und *gelebtes Wertesystem* (Oser) bzw. „Expertise und Ethos“ (10f.) miteinander zu verbinden. Für dieses Anliegen hat sich der Oser-Schüler Michael Zutavern schon in seiner Dissertation (*Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern*, St. Gallen 2001) und darauf jahrelang während seines Wirkens an der PH Luzern eingesetzt.

Die Diskussion um die Professionalisierung des Lehrberufes wurde in den achtziger Jahren durch U.Oevermann angestossen. Exemplarische Professionen sind medizinische und juristische Berufe - freie Berufe im Dienste der Öffentlichkeit. Ärzte und Anwälte unterstützen ihre Klienten dabei, *Krisen* (gesundheitlicher oder rechtlicher Art) zu meistern. Mit ihnen gehen sie ein implizites *Arbeitsbündnis* ein und tragen hohe Verantwortung für ihr Wohl. Professionelles Handeln baut auf spezialisiertem Wissen auf, das in einer akademischen Ausbildung erworben wird; es ist *nicht standardisierbar*, greift aber auf ein Ensemble von Kodizes zurück, die sich die Mitglieder der Profession selber geben (Zutavern 2001, 53). Damit will sich der Berufsstand zugleich „von anderen durch höhere Reputation unterscheiden und der ‚Zunft‘ zu höherem Ansehen verhelfen“ (Zutavern 2001, 51).

Beim Lehrberuf steht die Professionalisierungs-Debatte unter drei Vorbehalten. (1) Die „Klienten“ – Schülerinnen und Schüler – wählen ihre Lehrer nicht frei, und auch das Arbeitsbündnis (wenn man ein solches wirklich annehmen will) ist erzwungen. (2) Anders als das Zahnweh eines Patienten, markiert das Lerninteresse von Kindern nicht eine Krise. (3) Lehrkräfte sind mit vielfältigen sozialen Erwartungen konfrontiert und daher in der Wahl ihrer Berufsnormen eingeschränkt. – Trotzdem verzeichnet die Literatur über die Professionalisierung des Lehrberufes heute einen Boom.

Das Wort „Ethos“ stammt aus dem Griechischen. Dort gibt es zwei Wörter: ἔθος (kurzes e) bedeutet Brauchtum, Tradition, kollektive Gewohnheit, und ἦθος (langes e) Charakter, individuelle Gewohnheit. Im besprochenen Sammelband wird „Ethos“ zunächst neutral, „im Sinne eines gelebten Wertesystems“ eingeführt (9) und später teils mit (für ein Kollektiv gültigen) „ethischen Kodizes“ (11) bzw. „ethische[n] Standards“ (12) assoziiert und bald individuell interpretiert – etwa als „Selbstverpflichtung“ (9).

Die einzelnen Beiträge:

L.Gasser und W.Althof erinnern (in: *Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*) daran, dass Lehrpersonen nicht nur selbst „moralischen Kriterien genügen“, sondern auch „die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern“ sollen (17). Sie rekapitulieren die Entwicklungs-Sequenz des moralischen Urteils von Kindern und Jugendlichen nach Kohlberg – *prä-konventionelles, konventionelles und post-konventionelles* Urteilen – und erwähnen E. Turiel's Kritik, Kohlberg habe übersehen, dass bereits kleine Kinder zwischen moralischen und sozial-konventionellen Regeln unterscheiden und also nicht bloss, wie

Kohlberg's Skala nahelegt, eigeninteressiert und egozentrisch denken (21). Was die Förderung der ethischen Urteilsfähigkeit betrifft, greifen sie ebenfalls auf Kohlbergs Vorschläge zurück: den Just-Community-Ansatz zur „Demokratieerziehung“ (25) und die Diskussion moralischer Dilemmata, zu der sich inzwischen auch die „Konstanzer Methode“ von Georg Lind anbietet (24). – Leider bleiben die Autoren praktisch beim Diskussionsstand der 80er Jahre stehen und lassen auch die von Turiel aufgedeckte Inkonsistenz bei Kohlberg (trotz neuerer Erkenntnisse dazu) unaufgelöst. In die Lehrerbildung lasse sich das Training moralischen Urteilens aber ohnehin nur schwer integrieren: „aufgrund der überfüllten Studienpläne“ (35). Deshalb empfehlen sie den Pädagogischen Hochschulen, ein Expertenteam solle „die Integration von Moralerziehung in die unterschiedlichen Studienbereiche“ koordinieren (36). Zudem sei „konsistent zu erklären, dass guter Unterricht und wirksame Moralerziehung Hand in Hand“ gingen (35). – Aber reicht das wirklich? Kann man sich guten Unterricht nicht auch (ohne Ethik) in einem Lehrgang zum Waffengebrauch vorstellen?

Unter dem Titel *Stellvertretend die Welt der Lernenden deuten* reflektieren D.Garz/U.Raven die (eingangs genannten) Thesen Oevermanns. Wesentlich sei die Unterscheidung zwischen Beruf (Beispiel Ingenieur) und Profession (Beispiel Mediziner; 44). In beiden Fällen sei „wissenschaftlich fundiertes Fach- und Methodenwissen“ erforderlich (44), doch Ingenieure handeln in hohem Masse standardisiert (45) und auf „wissenschaftliche Expertise“ gestützt, wogegen Ärzte auf Basis einer „professionellen Expertise“ von Fall zu Fall entschieden. (Man kann sich fragen, ob dies nicht genauso gut auf Ingenieure zutrifft, denn bei jeder Brücke, die sie bauen, sind Untergrund, Belastungsfaktoren,

Grösse und Design verschieden. Eine Differenz würde einzig darin bestehen, dass Menschen im Gegensatz zu Bauten oder Maschinen *empathisch* interagieren und ihrer Reaktion eine *Motivation* zugrunde liegt.) Professionen behandelten „existentiell folgenreiche menschliche Probleme“ – so genannte „Krisen“ (46). Den Krisenbegriff versuchen die Autoren so zu erweitern – „Krise als gestörter bzw. noch zu entfaltender autonome Handlungsfähigkeit“ (47) – dass sie sich auf die Situation von Schulkindern übertragen lässt. – Muss man aber, um den Lehrberuf zu professionalisieren, die Kindheit wirklich als Krise begreifen, die es durch jahrelange Beschulung zu überwinden gilt? Da Kinder zum Schulbesuch verpflichtet sind und ihre Lehrkräfte nicht aussuchen können, sei die Pädagogik laut Oevermann auch gar nicht wirklich „professionalisiert“, sondern lediglich „professionalisierungsbedürftig“ (50). Ein „professionelles Ethos“ gedeihe nur „in einer (...) Umgebung ohne Schulpflicht“ (54). – Die Frage liegt hier nahe, ob man unter diesen Bedingungen die Professionalisierung des Lehrberufs nicht hinter wichtigere Anliegen zurückstellen sollte.

Für F.Oser (*Unterrichten ohne Ethos?*) ist klar, dass zur Lehrerprofession ganz natürlich auch ein Ethos gehört. Darunter versteht er, dass Lehrkräfte stets „das Wohl und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Auge“ haben (70). Oser benennt im Kontrast dazu diverse Formen von *mangelndem Ethos*: *Wegsehen, wo man eingreifen sollte, Problemlösungen delegieren und/oder allein, statt diskursiv entscheiden* (62-65). Eindringlich ist seine Beschreibung des Balanceakts, den Lehrkräfte im Unterricht ausüben: „nicht Kontrolle, aber trotzdem Präsenz, (...) nicht Befehl, aber trotzdem hohe Erwartung, (...) nicht Einschränkung, aber trotzdem Ausrichten auf ein gemeinsames Ziel“ (70f.).

K.Reusser zählt (in: *„Kognitive Empathie“ als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts*) verschiedene Dimensionen kind-zentrierter Unterrichts auf: Innere Differenzierung, Individualisierung, offener Unterricht, erweiterte Lehr- und Lehrformen, personalisiertes Lernen (75ff.). Im Zentrum steht ein Unterricht mit Überwachung individueller Lernfortschritte „auf der Basis diagnostischer Kompetenz“ und „fachdidaktische[r] Aufgabenanalyse“ (83). Reusser hat als Pädagogik-Professor an der Universität Zürich die „Wirksamkeit individuell-adaptiver Lernunterstützung“ (84) mit breitem Videomaterial dokumentiert (84). – Für ihn besteht das Professions-Ethos in „einer fachlichen und kommunikativen Verständnisorientierung“ und im „Zutrauen“ in die „Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern“ (85).

Auch M.Schratz bricht in *Lernen braucht Beziehung* eine Lanze für das, was er die „lernseitige Orientierung im Unterricht“ nennt. In den „gegenwärtigen Debatten über die Gestaltung von Unterricht“ habe zwar ein Schwerpunktwechsel „vom Lehren zum Lernen“ stattgefunden (97), der aber in einen „Methodenlernkurzschluss“ münde, solange sich Lehrkräfte zuwenig „mit der Kluft zwischen der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung auseinandersetzen“ (99). Unterricht dürfe sich nicht auf Leistungsoptimierung beschränken (102), sondern müsse vor allem „förderliche Voraussetzungen für Bildungsprozesse (...) gestalten, sodass Schülerinnen und Schüler (...) bildende Erfahrungen machen können“ (103). Lehrkräfte sollten deswegen eine „Forshaltung gegenüber den Inhalten, die sie unterrichten,“ einnehmen, also selbst „zu Lernenden“ werden (101). Wer Wissen stattdessen mit einem Autoritätsanspruch vermittele und auf der „Rolle der Expertinnen und Experten“ beharre, sehe „die Garantie für Erkennen im

Expertentum (...) und nicht in der rationalen Begründung auf der Basis von Belegen“ (so ein Zitat von Stenhouse, 101f.). – Das leuchtet alles ein und ist nicht ganz neu, stellt aber mit der Expertenrolle von Lehrkräften eine Grundprämisse der Professionalisierungsdebatte in Frage.

Auch I.Schrittesser plädiert (in: *Was passiert im Klassenzimmer?*) dafür, die pädagogische Aufmerksamkeit stärker auf „die *Verstehensprozesse* der Schülerinnen und Schüler“ zu lenken“ (152). Dabei gelte es, „jenen besonderen, fruchtbaren Moment, in dem sich ein Fragen, eine Unsicherheit, eine Irritation und vielleicht der Anfang eines Erkennens zeigen“, zu erkennen (152). Die Autorin analysiert dann drei anlässlich eines Forschungsprojekts an österreichischen Schulen protokollierte Unterrichtsszenen, worin die Lehrkraft nicht nur den „fruchtbaren Moment“ versäumt, sondern auf intelligente Fragen von Schülern ungeschickt bis abwehrend reagiert und diese damit sichtlich verunsichert. – Alle drei Szenen entstammen derselben Unterrichtsstunde mit derselben überforderten Lehrkraft, und die Abfolge von *actio* und *reactio* ist so offensichtlich, dass man sich fragt, weshalb es dazu eigens ein Forschungsprojekt brauchte.

Y.Cocard weist (in: *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern*) nach, dass eine Vertrauenskultur Angst abbaut, ein positives Klassenklima schafft und die Lernmotivation steigert (109). Eine Lehrkraft, der es nicht gelingt, das Vertrauen ihrer Schützlinge zu gewinnen, wird diese kaum zu Bestleistungen animieren. Vertrauen entsteht u.a. durch persönliche Zuwendung, fachliche Kompetenz, Zugänglichkeit, Aufrichtigkeit (109f.), die Schaffung „verlässliche[r] Arbeitsstrukturen“ und klare Maßstäbe für das Lern- und Sozialverhalten (112).

In Berufsethisches Handeln fördern und einfordern – Der Aufbau berufsethischer

Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen beschreiben M.Fuchs/H. Luthiger/K.Krammer, wie die PH Luzern die Studierenden „auf verantwortbares Handeln“ vorbereitet (120). Eine ethische Sensibilisierung der Studierenden wird angestrebt durch „differenziertes Wissen über Professionalität im Lehrberuf, ethische Prinzipien und die soziomoralische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (122). In einem „webbasierte[n] Beratungs- und Diskussionsforum“ beschreiben sie dann „eine (Problem-) Situation oder eine Fragestellung aus dem Praktikum“, zu der sie von „mindestens drei Mitstudierenden eine Rückmeldung“ erhalten (124). Sodann kriegen sie eine „Berufsethos-Broschüre“ ausgehändigt, die „berufsethische Erwartungen (...) formuliert, die als unverhandelbare Basis für eine berufliche Tätigkeit gelten“ (129). Die Studierenden setzen sich mit „den dahinterstehenden Werten“ auseinander. „Das Akzeptieren dieser Werte mündet in persönliche Verhaltensweisen, die bereits während der Ausbildung gefordert sind. Sie sichern den Weg der selbstverantworteten Bindung an die berufsethischen Verpflichtungen. Alle Dozierenden (...) achten auf die Einhaltung dieser Erwartungen“ (129). „Abweichendes Verhalten“ werde „einer Bearbeitung“ zugeführt, die in „Exmatrikulation“ münden könne (129). – Bei diesem Ethos-Konzept überrascht die Vermischung von Selbstverantwortlichkeit mit der überwachten „Bindung“ an Forderungen, die die Institution an die Studierenden stellt. Wie können diese denn *selbstverantwortlich* bejahen, was sie vielleicht als Oktroi erleben? Wer Experten für sich entscheiden lässt, hat Kant gelehrt, fällt in „*selbstverschuldete Unmündigkeit*“ zurück. (Kants Pädagogik-Vorlesung darüber, wie man Kinder und Jugendliche zu Autonomie führt, ist den Autoren und den Herausgebern offenbar unbekannt.) Dass sich nicht alle Studenten

den verfügbaren „Standards“ willig unterwerfen (131), ist vielleicht sogar ein ermutigendes Zeichen.

W.Wicki zeigt (in: *Angebrachter und unangebrachter Humor von Lehrerinnen und Lehrern...*) auf, wie unterschiedliche Humorarten im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler wirken. „Pädagogischer“ Humor der sich auch auf den Unterricht bezieht, beeinflusst das Klassenklima günstig und unterstützt Lehr- und Lernprozesse (137). Äußerungen, die eine Person oder Personengruppe „heruntermachen“ sowie „sexistische, rassistische Witze, vulgäre, zynische Bemerkungen etc.“ sind hingegen kontraproduktiv (138). Gestützt auf eine explorative Befragung von 153 Schülerinnen und Schüler der 4. bis 6. Klasse zeigt der Autor, dass Kinder aggressiven Humor nicht schätzen, Mädchen weniger noch als Jungs (147). Ein „lernzielorientiertes Kind“ schätzt vor allem Humor, der sich auf den Unterricht bezieht, empfindet hingegen Humor zu unterrichtsfernen Themen als Ablenkung (147), während Kinder mit „Arbeitsvermeidungsorientierung“ gerade diesen ablenkenden Humor goutieren. – Zum Professionsethos der Lehrkraft gehört also auch, so das unausgesprochene Fazit, die nötige Sensibilität für den Umgang mit Humor.

T.Ittner/T.Hascher berichten (in: *Schulentwicklung, ein berufsethisches Imperativ?*) über die Befragung von 359 Schulleitungspersonen zu ihrer Steuerungsfunktion bei Schulentwicklungs- bzw. Reformprozessen, bzw. auf gut Neudeutsch, über ihre „*transformationale leadership*“ als „*change agents*“ (173, 167). Per informellen Vertrag sichern sich Schulleitung und Kollegium gegenseitige „Auftragstreue, Anstrengung und Sorgfalt, Regeltreue, Respekt und Loyalität“ zu (168). Dieser Vertrag ist asymmetrisch durch „Macht“ geprägt (168). Das Fazit lautet: Die Schulleiter „[übertragen] ihre eigenen Verhaltensabsichten und

Werthaltungen auf ihre Kollegien“ (173). Die betroffenen Kollegien wurden allerdings nicht befragt, obwohl – laut Anton Strittmatter, auf den die Autorinnen sich berufen (*Führen als Vertrag*, Bern 2010, S.45) – was Mitarbeiter ihrem Chef und was sie „im geschützten Rahmen den Forschern erzählen, oft meilenweit auseinanderliegt“. – Auch dieser Beitrag provoziert die Frage, wie unter Druck zur Ein- und Unterordnung ein freiwilliges Einverständnis erzielt werden kann.

Im Schlussbeitrag (*Worauf man sich verlassen kann. Kann man?*) verteidigt M.Zutavern die Ansicht, dass trotz der von Garz/Raven geäußerten Bedenken der „Lehrberuf ohne Einschränkung als Profession zu definieren“ sei (180). Das Handeln von Lehrern „zum Wohle der ihnen Anvertrauten“ erfordere „Expertise“ und „wissenschaftlich fundiertes Wissen“. Es könne „nicht durch Routinen bestimmt werden“ (181), obwohl „Routinen“, wie Zutavern in der Einleitung schreibt (13), gleichwohl notwendig seien. „Ethos“ bestimmt Zutavern „als ein Set von selbstbestimmten Verfahrensregeln für moralisch gehaltvolle Situationen“ (185). Zentral seien dabei *Gerechtigkeit*, *Fürsorge* und *Wahrhaftigkeit*. Dass Lehrkräfte auch über „moralische Urteilsfähigkeit“ verfügen sollten (190), versteht sich von selbst. Das Beispiel, an dem der Autor diese Urteilsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden testete, ist allerdings unglücklich: Er ließ sie diskutieren, „ob es richtig ist, wenn ein Student für seine Freundin und zugleich Kommilitonin ein Präsenztat erstwindelt“ (190), und wundert sich darüber, das „in allen Jahren ein immens großer Teil der Studierenden diese ‚Tat‘ für völlig unproblematisch hielt“ (190). – Doch wieso sollten Studierende einen echten Freundschaftsdienst nicht für ethisch höherwertig halten als die Befolgung einer institutionellen Zwangsregel, deren Sinn ihnen fragwürdig erscheinen

mag, zumal sie die intrinsische Lernmotivation erstickt? Institutionen sind, nach Kohlberg, „konventionell“, ihre ethische Beurteilung „post-konventionell“!

Gesamtbeurteilung

1. *Ethik*. Ist die Synthese von *Expertise* und *Ethos* gelungen? Das hängt davon ab, wie man „Ethik“ oder „Ethos“ interpretiert. Jede Autorin, jeder Autor hat da ein eigenes Konzept. Statt einer Synthese entsteht fast eher der Eindruck eines Spagats.

[a] „Ethos“ wird häufig mit „Standesregeln“ (119, 183), „Kodizes“ oder „Standards“ (11f., 91) assoziiert, obwohl es heißt, professionelles Handeln sei nicht standardisierbar (45). Selbst wenn es anders wäre: Ethische Überzeugungen entstehen nicht, wie mehrfach suggeriert wird (129, 173, 190), durch unfreiwillige Übernahme vorgegebener Standards oder Regeln, sondern setzen, wie I. Kant und sein Nachfolger auf dem Königsberger Lehrstuhl, F. Herbart, stets betonten, *Autonomie* voraus.

[b] Auch von Werten, Wertorientierungen und Werthaltungen ist die Rede (z.B. 14, 73). Kriterien dafür, welche Werte oder Haltungen ethisch sind, werden nirgends diskutiert. *Hässlich*, *wahr/falsch*, *effizient* sind ebenfalls Werte und *Macho* oder *Workoholic* wertbedingte Haltungen.

[c] Zum Lehrberuf gehört zwingend die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit, so zu Recht das Plädoyer von Gasser/Althof. Wenn aber, wie diese Autoren beklagen, viele Bildungsinstitutionen wegen „überfüllte[r] Studienpläne“ (35) zögern, junge Menschen durch Dialoge, Rollenspiele, gemeinsame Entscheidungsfindung usw. im ethischen Urteil zu schulen, darf man sich nicht darüber wundern, dass autoritäre Regierungen immer populärer werden.

[d] Für Ethos/Ethik steht schließlich die „Trias von Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit“ (7), die im Buch, wie ein Mantra, 16-mal erwähnt wird (das Duo

GF weitere 10-mal). Ethische Dilemmata oder „Antinomien“, die im Spannungsfeld dieser Trias entstehen, haben Oser/Althof bereits vor 26 Jahren aufgezeigt. Zutavern ruft einige in Erinnerung (185f., 191). Dennoch schreibt R.Reichenbach mit Blick auf die Triade GFW, „Die Postulierung solcher immer wieder erwähnten Tugenden begründet kein Ethos“: Sie gehören zu den unstrittigen Grundlagen jeder Pädagogik (*Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh 2018, 203). Übrigens versetzt schon die Forderung von G (z.B. Chancengerechtigkeit) oder F allein Lehrpersonen in Zwickmühlen, etwa bei der Selektion: Die meisten Lehrkräfte sind sich ihrer aktiven Rolle bei der Zuweisung von Zukunftschancen trotzdem nicht klar bewusst, wie U.Streckeisen (*Fördern und Auslesen*, Zürich 2007) zeigte. Das fließt aber in keinen der besprochenen Beiträge ein. Manche erwähnen dafür sympathische Begriffe, wie *Zuwendung*, *Respekt*, *Integrität* (12); *Solidarität*, *Wertschätzung* (122); *Fairness*, *Ehrlichkeit*, *Freundlichkeit* (165) – leider ohne näher darauf einzugehen.

2. *Sprachliche Qualität*. Oser wehrt sich in seinem Beitrag gegen eine Bemerkung von R.D.Precht (2012): „[D]ie Texte von Pädagogik- und Didaktik-Professoren widersprechen allen Regeln des Lernens durch Anschaulichkeit, Farbe, Witz und Spannung“ [69; R.D.Precht: *Anna, die Schule und der Liebe Gott*, München 2013, 151]. Oser kommentiert, Prechts Aussagen seien „lustig, verwirlich (...)“, aber auch manchmal verblüffend falsch und bedenklich“ (70), und subsumiert sie unter „Ratschläge von Nichtwissnerinnen und Nichtwissnern“ (68).

Den Maßstäben Prechts werden im vorliegenden Band aber eigentlich nur die Texte von Cocard, Wicki und Oser sprachlich wie inhaltlich gerecht. Von den übrigen acht Beiträgen kann man dies leider nicht durchwegs sagen. Viele Sätze muss man dreimal lesen, um zu

erahnen, was sie aussagen sollen.¹ Manche Texte erinnern an Karstlandschaften – sie sind steinig, klippen- und spaltenreich. Abgründige Formulierungen - *Tiefenstrukturen einer adaptiven Lernunterstützung* (79), *eine ganze Familie von einem Motiv der ‚unbedingten Kindzentriertheit‘* (74), *Normalisierungskurse* (159), *Strukturorte der Erzeugung des Neuen* (156, 159), *Regeln für eine erwartbare Anstrengungsbereitschaft* (183) usw. – zwingen den Leser zu mutigen Sprüngen. So wird die Lektüre anstrengend, freudlos. Liegt R.D.Precht mit seiner Kritik wirklich so falsch? Immerhin tragen alle Verfasserinnen und Verfasser außer zwei den *Professoren*-Titel.

Die grosse Vielfalt an Anglizismen erhöht die Lesbarkeit der Texte auch nicht gerade (wäre es nicht konsequenter, alles auf Englisch zu schreiben?). Dasselbe gilt von dem fast einhelligen Kniefall vor dem *Kompetenzen*-Jargon (in der Einleitung begegnet man dem Begriff zehnmal, in einzelnen Beiträgen bis zu sechzehnmal). Dabei lässt sich vieles, was zum reifen Menschsein gehört, nicht auf Kompetenzen reduzieren: *Haltungen*, *Empathie*, *Orientierungswissen*, *situative Klugheit und Zweifelnkönnen im rechten Moment*...

3. *Offene Fragen*. Wenn man in der Lehrerbildung ethische Haltungen wirklich fördern will, wieso blendet man dann, wie durchgängig in diesem Sammelband, den ganzen *Reichtum an ethischer Literatur* von Sokrates bis Singer und Spaemann konsequent aus? Und warum lässt man auch die *epochaltypischen Schlüsselprobleme* (Klafki) beiseite, wo Lehrer doch Jugendliche auf die Zukunft vorbereiten sollten? *Inklusion*, *Interkulturalität*, *Digitalisierung* – drei Brennpunkte ethischer Schwergewichtsfragen – werden bloss einmal kommentarlos erwähnt (124). *Migration*, *Klimawandel*, *ökologische Krise* bleiben völlig außen vor. Dabei werden sie

die heranwachsende Generation brutaler treffen als die heutigen Lehrerbildner.

Thomas Kesselring

Anmerkungen

- 1 Eine Kostprobe unter vielen, nur wenige Seiten hinter Osers Text: „Individualisierung kann dabei entweder als extreme

Ausprägung von Differenzierung im Sinne der Schaffung individuell passgenauer Lernangebote für alle Schülerinnen und Schüler oder als Bereitstellen gemeinsamer Angebote, die durch vielfältige Anschluss- und Wahlmöglichkeiten – durch ihre Potenziale der natürlichen oder Selbstdifferenzierung – allen Schülerinnen und Schülern eine produktive Nutzung auf der Basis individueller Voraussetzungen ermöglichen, verstanden werden“ (75).